



**Proyecto PIMCD**

**Convocatoria 2017/2018**

**Nº de proyecto 148**

**Título del proyecto:**

**FOBOS Y EROS**

**(EL USO DEL MÉTODO SOCRÁTICO PARA SUPERAR EL MIEDO A PARTICIPAR  
EN EL AULA E INCENTIVAR EL DESEO DE SABER)**

**Nombre del responsable del proyecto: Beatriz Bossi López**

**Centro: Facultad de Filosofía**

**Departamentos:  
Filosofía y Sociedad  
Filosofía Teorética**

### **1. Objetivos Propuestos en la Presentación del Proyecto:**

1. Continuar practicando la pregunta socrática en el aula, de acuerdo con lo establecido en los años anteriores.
2. Dirigir la práctica de la pregunta socrática especialmente al desarrollo de la confianza personal y la búsqueda autónoma de aportes de conocimiento al grupo. Es decir, elaborar baterías de preguntas que empujen a los estudiantes hacia la reflexión crítica de los prejuicios y temores que les impiden participar activamente en el proceso de aprendizaje en común.
3. Realizar la planificación docente de manera que la práctica de la pregunta catártica de temores, por una parte, y empática hacia la búsqueda en común, por la otra, se realice en el aula y se realice con frecuencia, para así alcanzar el propósito de implementar un método de aprendizaje que constituya una verdadera innovación en la enseñanza presencial.
4. Recurrir al ejercicio del comentario de textos donde se fomenten actitudes valientes y apasionadamente enamoradas del saber, de modo que los estudiantes se vuelvan conscientes de los esfuerzos, las dificultades y los momentos de fracaso parcial por los que pasan todos los autores, y que necesariamente integran los procesos de investigación.
5. Fomentar el diálogo y la comunicación entre los estudiantes presenciales, de manera que enriquezcan su capacidad empática al interactuar unos con otros y aprender unos de otros, valorando aciertos y errores, como peldaños necesarios en el proceso de aprendizaje. Perder el miedo a expresarse, a decir algo inesperado, a aceptar el pequeño fracaso de errar, en la confianza de que el grupo es capaz de aceptar estos momentos negativos, sin burla ni desprecio; salir de la comodidad pasiva e indiferente; saber que el grupo espera y valora la aportación personal, subir el umbral de la aceptación del dolor de la propia ignorancia y aprender a encauzarla hacia metas positivas son objetivos prioritarios en esta etapa del proyecto.

## 2. Objetivos Alcanzados

En esta etapa nos centramos en las posibilidades que el método socrático brinda para desarrollar en nuestros estudiantes el desbloqueo emocional que supone plantear preguntas libremente o presentar objeciones y cuestionamientos, y defender una postura diferente en la interpretación de un asunto, en público frente a la clase, por una parte, y en el desarrollo de una actitud positiva de búsqueda de conocimiento en forma autónoma. En otras palabras, intentamos, por una parte, contribuir para que sean capaces de vencer el miedo escénico y el temor al ridículo, y por la otra, de ganar confianza en la propia posibilidad de investigar temas desde perspectivas diferentes y ponerlas en común de manera que puedan sentirse estimulados en el deseo de ofrecer respuestas alternativas al aporte del profesor.

1. En cuanto al primer objetivo, lo hemos cumplido, cada uno con sus estudiantes en sus asignaturas, tal como lo veníamos haciendo en los proyectos anteriores. Es decir que las clases se desarrollaron en función de una o dos preguntas temáticas como ejes centrales de cuestionamiento de los estudiantes a fin de que ellos aporten unas primeras respuestas exploratorias, y sólo en un segundo momento, los profesores hemos ofrecido una mayor fundamentación de esas respuestas, a la luz de los autores tratados en clase.
2. En cuanto al segundo, seguimos trabajando con las baterías de preguntas que conducen la investigación personal de los estudiantes en su trabajo personal de preparación de las clases.
3. El tercer objetivo se cumplió en buena medida gracias a la planificación de clases más dinámicas, orientadas a crear un vacío y un silencio a partir de preguntas ricas en posibilidades de desarrollos contrarios, cuya resolución no fuese requisito exigido en la inmediatez, sino a largo plazo. La contradicción es el motor del pensar. La presentación de respuestas viables pero contrarias puso a la clase en la tensión necesaria para que se animasen a argumentar a favor de una o de otra alternativa. El profesor pasa a moderar la discusión resaltando el valor de los argumentos más convincentes o marcando la necesidad de dar mejor sustento a algunas hipótesis anticipadas.
4. La consciencia de las propias dificultades para expresar un pensamiento, para buscar adecuadamente soluciones a las cuestiones planteadas en la bibliografía

y para aceptar las vías muertas en el propio camino se vio considerablemente favorecida en la medida en que los estudiantes fueron capaces de tomar consciencia de las dificultades de los autores trabajados. En mi caso, el hecho de enfatizar constantemente que el propio Platón acaba muchos de sus diálogos en aporía, que presenta diferentes alternativas en boca de los distintos personajes, que esos personajes reciben objeciones abiertas y descaradas, que la mayor parte de las veces no saben resolverlas, etc. ha sido una estrategia muy eficaz para estimular a los estudiantes a perseverar en sus investigaciones, asimilar los propios límites, aceptar sus condicionamientos sin dejar de trabajar para superarse.

5. El quinto objetivo se trabajó en las aulas, cada profesor en su modalidad, tal como se detalla en los anexos. En general coincidimos en intentar crear un clima de confianza en los grupos y de incentivar la búsqueda de conocimiento autónomo. Curiosamente algunos estudiantes se hicieron eco de esa misma inspiración colaborando con el profesor en la comprensión de las dificultades teóricas por parte de sus compañeros, presentando los problemas emocionales desde el punto de vista de ellos mismos, e inclusive (los de cursos superiores) portando ideas para implementar soluciones o estrategias necesarias para que el objetivo se pueda realizar a mayor escala. Algunos de los comentarios redactados por alumnos de Master se consignan en los anexos.

### 3. Metodología empleada en el Proyecto

Los profesores continuamos con el desarrollo teórico y práctico de la investigación sobre el método socrático que iniciamos en los cursos anteriores, ampliamos los recursos bibliográficos así como los intercambios con expertos en la materia. Nos centramos en las estrategias dirigidas a provocar cambios emocionales en los procesos de aprendizaje, con especial referencia al miedo al ridículo, el peligro de la arrogancia por parte del profesor y de los compañeros y el fomento del deseo de saber en las aulas, con el objetivo de superar la actitud pasiva meramente receptiva por parte de algunos estudiantes.

Aplicamos el método socrático –con especial atención al desarrollo de la capacidad empática y de acuerdo con los objetivos establecidos–, al menos en una asignatura del primer cuatrimestre del curso 2017/2018. Realizamos la planificación docente basada en la guía confeccionada por el proyecto, y la ejecutamos de acuerdo con los objetivos señalados en el apartado anterior.

La metodología utilizada incluyó las siguientes estrategias:

- a) planificación de cada clase a partir de una o varias preguntas ejes de la clase;
- b) presentación en clase de respuestas alternativas contrarias;
- c) planteo de la ‘necesidad’ de tomar partido por alguna y argumentar a favor de la elegida;
- d) fomento del análisis crítico de los argumentos y razones aportadas para sostener la alternativa elegida;
- e) estimulación específica de los alumnos que se resisten a participar mediante la valoración positiva de sus observaciones;
- f) creación de momentos de silencio o de suspense, reteniendo el deseo de ofrecer la solución preferida por el profesor, a fin de que los estudiantes se sientan estimulados a pensar y expresar algún indicio hacia la solución de las cuestiones planteadas (en cierto modo, ‘jugar’ o desempeñar el papel del ‘ignorante’ a la manera de la famosa profesión de ignorancia socrática)
- g) uso de baterías de preguntas para el trabajo personal fuera del aula;
- h) puesta en común de las respuestas investigadas en forma personal;
- i) redacción de ensayos de interpretación personal y autónoma sobre alguno de los temas desarrollados en clase.

#### 4. Recursos Humanos

El Prof. **Juan José García Norro** ha focalizado su actividad como miembro de este proyecto de innovación en la asignatura que imparte en el Máster de formación del Profesorado, donde ha expuesto y debatido, socráticamente, la finalidad del método (o métodos socráticos) varios procedimientos para llevarlos a cabo. Asimismo se ha diseñado una estrategia para vencer el miedo de los estudiantes a participar en debate público dentro de la clase (véase anexo).

La Prof. **Carmen Segura Peraíta**, quien ha llevado a cabo la introducción del método en sus grupos (como viene haciéndolo desde que diseñáramos este método socrático en las aulas de nuestra facultad en las anteriores ediciones del proyecto) y en esta ocasión, en que se ha puesto en énfasis en los aspectos emocionales que podrían suponer un bloqueo o una actitud pasiva en lo que respecta al proceso de aprendizaje, ha manifestado su satisfacción por los resultados alcanzados en la implementación de la dinámica de grupos y trabajos en equipo para perder el miedo a expresarse y ganar confianza en sí mismos. Los detalles de su exposición se consignan en el Anexo 2.

La Prof. **Emma Ingala Gómez**, atendiendo a este Proyecto, adaptó el contenido de su curso al tema mismo del proyecto para profundizar en el concepto de miedo y su relación con la filosofía, como motor de la misma, con especial atención al miedo a abandonar los lugares comunes, miedo a la locura y miedo a la estupidez. Se detalla el modo de trabajar estos asunto con sus alumnos en el Anexo 3.

El Doctorando **Guillermo Moreno Tirado** ha podido detectar un aumento del grado de participación en sus cursos y destaca en su informe que ‘los trabajos de evaluación que se pidieron al final de cada seminario práctico mostraron que un porcentaje elevado (más del 65% de los alumnos) había investigado autónomamente cuestiones y presupuestos de los cursos’. Si bien considera que el proyecto ha cumplido con sus objetivos, ha observado problemas muy graves de redacción en los trabajos. Por lo que manifiesta que valdría la pena continuar la investigación en esta línea. Véase Anexo 4.

La Prof. **María de la Torre Niño** ha hecho su experiencia en aulas del IES Élaios (Zaragoza). Los alumnos de la materia Valores Éticos de 1º ESO (entre 12 y 13 años) al iniciar con preguntas las sesiones teóricas, suelen mostrarse más participativos y abiertos a la discusión.

La Prof. **Beatriz Bossi** ha implementado este método en sus clases de primero con sus alumnos de Historia de la Filosofía Antigua (Grupos A y T) como viene haciéndolo desde hace muchos años y en este curso ha desarrollado el método en los Seminarios de Historia de la Filosofía Antigua (grupos en español y en inglés) y a su asignatura en el Master, con menos alumnos, prestando especial atención a la superación del miedo a intervenir en clase y al desarrollo de una investigación personal y autónoma, por medio de la metodología especificada en el apartado anterior. Las actividades realizadas con los alumnos del Master se consignan en el apartado 5. La transferencia se consigna en el apartado 6.

## 5. Desarrollo de las Actividades

Además de las actividades desarrolladas por los profesores en sus cursos respectivos siguiendo el plan trazado en la distribución de tareas que programamos oportunamente, hemos organizado y desarrollado dos actividades extracurriculares que han resultado centrales para el intercambio y el debate en la reflexión sobre nuestros temas docentes:

**Eros y Fobos en el Aula** (Facultad de Filosofía, 23 de abril de 2018)

**Eros y Fobos en el Teatro** (Facultad de Filosofía, Paraninfo, 24 de mayo de 2018).

En mi caso particular, he desarrollado el método en las

### Eros y Fobos en el Aula

La primera actividad tuvo como objetivo la reflexión teórica de la cuestión del miedo y de la cuestión del eros en general, en la tradición clásica y en el pensamiento contemporáneo en su relación con la tarea docente en el aula. El programa desarrollado fue el siguiente:

#### Sesión 1: 10.30-12.00: preside Paloma Martínez Matías

10.30 a 11.15: Lidia Palumbo (Universidad de Nápoles Federico II)  
 “*Philomathes gar eimi* (Plat. *Phaedr.* 230d). Sobre el placer de aprender en Platón”

11.15-12.00 Beatriz Bossi (UCM)  
 “Eros y Fobos en el aula: la necesidad de estar enamorado”

#### Sesión 2: 12.15-14.00 preside Juan José García Norro

12.15-13.00: Carmen Segura Peraíta (UCM)  
 “En torno al *Laques*”

13.00- 14.00: Guillermo Moreno Tirado (UCM)  
 “Los problemas de la transferencia en el aula”

#### Sesión 3: 15.30-16.45 preside Beatriz Bossi

15.30-16.00: Laura Rodríguez (alumna del Seminario de HFA, UCM)  
 “El conocimiento por aprehensión directa: contra los sofistas de todos los tiempos”

16.00-16.45: Luis Alegre Zahonero (UCM)  
 “Erótica del poder y erótica del saber, claves de la libertad”.

#### Sesión 4: 17.00-18.00 preside Luis Alegre

17.00-17.30: Emma Ingala Gómez (UCM)  
 “La filosofía y el miedo”.

17.30- 18.00: Jorge Berruezo (MEAF, MFP, UCM)  
 “El miedo como motor de la tragedia. Reflexiones a partir de Schiller”

Además de la participación de cuatro miembros del Proyecto Docente en esta actividad, cabe destacar la presencia de la Prof. Lidia Palumbo, quien no solamente es una prestigiosa investigadora del pensamiento de Platón sino que además es una persona

profundamente interesada en las implicaciones emocionales de la actividad docente. Preside la Sección Napolitana de la Sociedad Filosófica Italiana, dirige la Colección “*Philosophiké Sképsis*” (Textos y estudios de filosofía antigua, de la Editorial Loffredo) y ha publicado *Il non essere e l'apparenza. Sul Sofista di Platone*, (1994); ‘*Eros, Phobos, Epithumía*, (2001) al que nuestro Proyecto Docente debe su título; *Mímesis, Rappresentazione, teatro e mondo nei dialoghi di Platone e nella Poetica di Aristotele*, (2008); *Verba Manent*, su Platone e il linguaggio (2014) y *Trentadue ore di Filosofia Antica* (2015) que constituye una guía didáctica para el estudio de la filosofía antigua. Tanto su exposición como sus comentarios a las comunicaciones presentadas durante la jornada y el simpático diálogo con los alumnos del Master que se desarrolló por la tarde hizo que la Jornada fuese realmente un interesante intercambio entre los ponentes y los oyentes, como se manifiesta en los comentarios de los alumnos que se consignan en los anexos.

Por otra parte quisiera destacar la presencia de otros profesores de nuestra facultad interesados en nuestro tema como el Prof. Miguel Marinas (coordinador del Master en Psicoanálisis), el Prof. Manzano, (coordinador del Grado en Filosofía) y el Prof. Rodrigo Castro, (Vicedecano de Estudios, Calidad y Enseñanza Virtual).

Esperamos publicar un libro con las intervenciones más destacadas y con otras que esperamos recibir de parte de prestigiosos investigadores internacionales de la tarea docente. El Sr. Decano se ha mostrado interesado en apoyar esta iniciativa en la Editorial Escolar y Mayo de nuestra facultad.

La última comunicación de la tarde constituye un lazo entre esta Jornada y la que dedicamos al teatro un mes después.

## Eros y Fobos en el Aula

Proyecto de Innovación Docente

Conferenciantes:

**Luis Alegre**  
**Jorge Berruezo**  
**Beatriz Bossi**  
**Emma Ingala**  
**Guillermo Moreno**  
**Lidia Palumbo**  
**Laura Rodríguez**  
**Carmen Segura**



"En el fragor de la batalla, desde su carro poderoso Fobos retó a Eros: 'Soy más fuerte que tú Eros alado, yo puedo hacerlos temblar de miedo y bloquearlos, atarlos a sus asientos y a sus mesas, obligarlos a tomar apuntes de por vida y a repetirlos en los exámenes infinitamente en un perfecto eterno retorno... sin que jamás se atrevan a pensar por sí mismos, los he convencido de que todo ya está dicho y de que son incapaces de interrogarse...'"

Pseudo Platón, *Fobos contra Eros* (28b-c)



Fecha: 23 de Abril, Lugar: Salón de Grados, Facultad de Filosofía, UCM

## Eros y Fobos en el Teatro

En cuanto a la segunda actividad, la Jornada **Eros y Fobos en el Teatro**, nuestro objetivo era doble. En primer lugar, aprovechamos la ocasión para presentar al Prof. Thomas Robinson (University of Toronto) quien introdujo personalmente su comedia titulada ‘Una Olimpiada de la Inteligencia’ (puesta en escena a continuación con nuestra compañía de teatro antiguo Dionisia) con el propósito de incentivar el interés de los



jóvenes por la filosofía a través del teatro como recurso didáctico placentero. Se trata de que el público de estudiantes que están habituados a leer los fragmentos solemnes de los así llamados filósofos 'presocráticos' (Heráclito, Parménides, Anaxágoras) tengan la ocasión de verlos en amena conversación con poetas cómicos y trágicos (tales como Esquilo, Epicarmo, Cratino, Píndaro y Simónides) en una escena algo desenfadada durante los Juegos en la ciudad de Olimpia, en la tarde del segundo día de los juegos número 76 del año 476 antes de Cristo.

En segundo lugar, nuestro objetivo fue presentar el tema del miedo en escena a través de la tragedia *Medea* de Eurípides, que consideramos absolutamente contemporánea, con el objetivo de que los estudiantes pudiesen comprobar la actualidad de la situación de Medea, heroína traicionada por su marido Jasón, en tierra extranjera y abandonada por los suyos. Algunos de sus soliloquios realmente expresan los temores y desafíos que debe afrontar una mujer en el siglo XXI, en su condición de exiliada completamente sola frente al poder político. Medea es naturalmente un personaje controvertido y transgresor que ha traicionado ella misma a los suyos movida por su pasión hacia su marido. Esta ambigüedad del personaje plantea interrogantes filosóficos suficientemente importantes para merecer ser incluida en nuestro proyecto docente.

El programa de la Jornada **Eros y Fobos en el Teatro** fue el siguiente:

18.00: Prof. Thomas Robinson (Universidad de Toronto):

"La filosofía griega a través del teatro"

18.20: "*Una Olímpada de la Inteligencia*" (de Thomas Robinson)

19.00: Prof. Miguel Marinas (UCM): "Que te como, que te como, que te como"

19.15: *Medea* (de Eurípides)

Grupo de Teatro Antiguo *Dionisia*

Coordinación: Beatriz Bossi (UCM)



**Una Olímpada de la Inteligencia**  
**Medea**

Una Olímpada de la Inteligencia  
de Thomas Robinson

**Medea**  
de Eurípides

Grupo de Teatro Antiguo Dionisia

Presentan:  
Thomas Robinson y Miguel Marinas

Paraninfo, 24 de Mayo, 18.00 horas  
Entrada Libre

## 6. ANEXOS:

### ÍNDICE

**ANEXO 1:** Informe Prof. Emma Ingala Gómez: p.11

**ANEXO 2:** Informe Prof. Carmen Segura Peraíta: p. 13

**ANEXO 3:** Informe Doctorando Guillermo Moreno Tirado: p. 16

**ANEXO 4:** Diagnóstico de situación y sugerencias de tratamiento: Informe

Beatriz Bossi: p. 18

**ANEXO 5:** Informe Profesor García Norro: p. 28

**ANEXO 6:** Impacto producido por el Proyecto en relación con los alumnos del Master de Estudios Avanzados en Filosofía: p. 29

Los alumnos que han presenciado, intervenido y elaborado una reseña o informe personal sobre la actividad Eros y Fobos en el Aula son los siguientes:

Bolado Olea, Fernando

Campanero Fernández, Ramón

Cánovas Ortiz, Javier

Duarte Paulo, Joao Nuno

Gonçalves Rosa, Ana Beatriz

Holgado De Andres, Eduardo Miguel

Kazmierczak, Magda

López López, Alberto

Marín Rodríguez, Andrés Giuvanny

Sánchez Mayor, Paula

Hemos elegido consignar la breve reseña de Fernando Bolado Olea porque ha elaborado su informe teniendo en cuenta la actividad en su aspecto global.

Las reseñas de los demás alumnos se orientan a diferentes presentaciones individuales y quedan naturalmente a disposición de los interesados.

## **ANEXO 1 : Informe Prof. Emma Ingala Gómez**

Durante el primer cuatrimestre del curso 2017/2018, impartí el curso *Corrientes Actuales de la Filosofía I* en inglés para alumnos de 4º del Grado en Filosofía y del Doble Grado en Derecho y Filosofía. Puesto que la docencia es en inglés, la matrícula en esta asignatura es menor que en un grupo normal, y está compuesta mayoritariamente por alumnos/as Erasmus. Al tratarse de un grupo relativamente pequeño, y al impartirse en un aula tipo seminario, el fomento de la participación activa de los/as alumnos/as resultó mucho más fácil que en clases de otras características.

El presente Proyecto de Innovación tenía como objetivo prioritario la exploración de *eros* y *fobos* en el aula, es decir, pretendía tomar en consideración, a la hora de organizar una clase, las filias y las fobias de los/as estudiantes.

El programa, el calendario y sobre todo el contenido de la asignatura *Corrientes Actuales de la Filosofía I* se diseñó con intención de atender a esta problemática. El contenido del curso fue el tercer capítulo del libro de Gilles Deleuze *Diferencia y Repetición*, titulado “La imagen del pensamiento”. Este capítulo trata precisamente de las condiciones del pensamiento, y aborda el miedo como una condición trascendental de la filosofía. En particular, Deleuze señala que, pese a que en el nombre mismo de la filosofía está el amor (*philia*), quizás el miedo es más íntimo al pensamiento. Deleuze aborda al menos tres tipos de miedo: el miedo a abandonar los presupuestos del sentido común (las barandillas, como diría Hannah Arendt), el miedo a la estupidez y el miedo a la locura.

Desde estas premisas, por tanto, el miedo constituye de entrada parte central del contenido temático del curso. Asimismo, el modo de abordaje de este contenido ha buscado, tratando de ser fiel a las tesis de Deleuze, alejarse de la exposición dogmática y unidireccional y problematizar el encuentro por parte de las/os estudiantes con un texto. El programa de la asignatura, que se repartió a la/os estudiantes el primer día, establece un calendario con los temas y los textos que se van a tratar en cada sesión. Estos textos están colgados, también desde el primer día, en el campus virtual de la asignatura, de modo que las/os estudiantes puedan trabajarlos con suficiente antelación. Además de los fragmentos explícitos de la obra de Deleuze, se proporcionaron ejemplos literarios (entre otros, pasajes de *En busca del tiempo perdido* de Proust, *El crack-up* de Fitzgerald, *El hombre del subsuelo* de Dostoievsky, o ‘La carta robada’ de Poe) y selecciones de textos complementarios. Durante las clases, las/os

estudiantes participaron activamente planteando preguntas, problemas e interpretaciones del texto que abordamos. Merece especial mención cómo les impactó la tesis de Deleuze de que las identidades y los conceptos son secundarios, derivados y efectos de las diferencias.

## **ANEXO 2 : Informe Prof. Carmen Segura**

Durante el curso 2017/18 he impartido docencia en las siguientes asignaturas.

- Ontología Fundamental, Grado de Filosofía, 1er. Curso.
- Análisis del Pensamiento Postmetafísico, Master de Estudios Avanzados en Filosofía.

He procurado aplicar el método socrático en ambas asignaturas, aunque el alumnado es muy diferente debido principalmente al número de estudiantes por aula y a la formación académica. No obstante, ambos grupos se han caracterizado por seguir con entusiasmo la asignatura, siendo más vehementes las actitudes y manifestaciones de los estudiantes jóvenes y más reposadas y reflexivas las correspondientes entre los estudiantes más maduros.

### **I. Ontología fundamental**

Teniendo en cuenta el elevado número de los estudiantes de primer curso, así como las características particulares de los estudiantes ya mencionadas y la naturaleza misma de la asignatura, la aplicación de método socrático –encaminada en esta edición a la superación del miedo a la participación en el aula así como a incentivar el deseo de saber– se ha orientado en las direcciones que expongo a continuación y que considero fundamentales, en este caso, para el logro de los objetivos propuestos.

1. Para alcanzar los objetivos principales buscados en esta edición, la profesora ha permitido en todas las sesiones, de manera buscada y controlada, que los estudiantes tomaran la palabra libremente en todas las clases. A la vez, ha puesto especial empeño en crear un positivo clima de confianza, valorando positivamente todas las preguntas e intervenciones de los estudiantes. En la mayor parte de los casos, los estudiantes han formulado preguntas, planteado dudas, expresado perplejidades etc. La asignatura de “Ontología fundamental” les ha resultado a la vez atractiva y difícil, por eso no ha sido de extrañar que llegaran a las clases cargados de preguntas y que, también a lo largo de la exposición de la profesora, surgieran muchas dudas que han sido formuladas con total confianza por gran parte de los estudiantes. A mi parecer, esto ha incentivado el deseo de saber y ha minimizado el miedo a participar en el aula.
  - 1.1. En todos los casos; es decir, cada vez que un estudiante ha intervenido, la profesora ha procurado mantener un diálogo directo con él (aunque fuera breve), haciendo que se cuestionara a sí mismo, que reflexionara y que buscara por sí mismo las respuestas. Al mismo tiempo, y para mantener la atención en el aula, ha gestionado la pregunta del estudiante de tal manera que el resto de los estudiantes la hicieran suya. Esto último, a la vez, ha creado un clima de “complicidad filosófica en la búsqueda” y de buena camaradería entre los estudiantes. De este modo se logra que disminuya el miedo al ridículo o a los juicios negativos de los demás y se fomenta, al mismo tiempo, la sana seguridad en sí mismos que ha de tener los estudiantes.
2. Por lo que respecta específicamente a las clases prácticas, estas han consistido en un comentario de textos, y con él se ha perseguido uno de los objetivos

específicamente mencionados en nuestro proyecto, elegir textos “donde se presenten actitudes valientes y apasionadamente enamoradas del saber, en los que sus autores se muestren conscientes de los esfuerzos, las dificultades y los momentos de fracaso parcial que integran los procesos de investigación.” Tal es el caso, paradigmático, del Prólogo a la Segunda Edición de la *Crítica de la Razón Pura* de Kant. Se trata de un texto que en las clases prácticas se trabajó en profundidad, intentando en todo momento que los estudiantes advirtieran las características mencionadas y que participaran de ese deseo de saber y de búsqueda por encima de las dificultades.

El resultado de estas intervenciones y aplicaciones metodológicas ha sido abiertamente positivo, lo que se revela mediante las siguientes evidencias.

1. Los estudiantes se han sentido concernidos y motivados desde la primera clase y hasta la última. Y ello a pesar de la dificultad de la asignatura.
2. La asistencia y participación en clase ha sido muy alta, desde el principio y hasta el final del curso. La frecuencia y naturalidad de sus intervenciones muestra que han podido vencer el miedo a participar en el aula.
3. El interés de los estudiantes por la asignatura iba más allá del aula. Así, la clase se “continuaba” de manera natural durante algunos minutos, una vez terminada, pues siempre había un grupo de estudiantes que continuaba planteando preguntas o solicitando aclaraciones. Por lo demás, algunos estudiantes han acudido también a las tutorías individuales para continuar trabajando la asignatura de manera individualizada. Todo esto evidencia que el deseo de saber estaba vivo entre la gran mayoría de los estudiantes.

## II. **Análisis del Pensamiento Postmetafísico**

Ésta es una asignatura de master, por lo que el número de estudiantes, aunque todavía significativo, no es tan elevado como en los cursos anteriores del grado. En concreto los estudiantes de esta asignatura obligatoria eran 33. Esto me ha permitido orientar de otro modo lo relativo a la participación en clase y a la incentivación del deseo de saber. Sin embargo, a la hora de programar las actividades y la metodología socrática con grupos de características similares a este hay que tener en cuenta un factor no desdeñable. Se trata de que, precisamente, el mayor conocimiento de las cuestiones filosóficas, la, al menos esperable, más completa y más sólida formación, puede hacer que el temor a intervenir en el aula o el miedo a no estar a la altura aumente. Y a esto todavía hay que añadir una cierta competitividad entre los estudiantes, tanto por razones meramente personales como académicas. Por este motivo es conveniente reubicar a los estudiantes en el lugar socrático por excelencia: aquél en el que se da el reconocimiento de la propia ignorancia. Único punto de partida válido.

En consecuencia con todo lo anterior, las clases se han dividido en teóricas y prácticas, siguiendo en todos los casos a una sesión de exposición teórica otra sesión práctica. En total, las clases prácticas han sido cuatro: tres de ellas de comentario de texto y una de exposición. Las características de estas actividades han sido las siguientes.

### **1. Comentarios de texto.**

- 1.1. Trabajo individual: al menos con una semana de antelación, a los

estudiantes se les proporcionaba para cada texto una batería de preguntas –dando cumplimiento así al objetivo número dos– que les ayudara a elaborar personalmente el comentario antes de la sesión de comentario conjunta.

- 1.2. Trabajo en equipo: la sesión de comentario de texto propiamente dicha estaba dividida en tres momentos fundamentales: a) trabajo en pequeños grupos de 4 ó 5 estudiantes; b) puesta en común bajo la supervisión de la profesora; c) observaciones y recapitulación de la profesora.

La experiencia de años anteriores ya había mostrado la eficacia de las baterías de preguntas. A ello se ha sumado durante este curso la evidencia de que el trabajo en pequeños grupos disminuye la presión y el temor individuales y que los estudiantes se sienten, de algún modo, amparados y motivados por su grupo. En la segunda etapa un representante de cada grupo exponía sus conclusiones, aunque en ocasiones era apoyado por otros miembros del grupo, e igualmente el fenómeno de apoyo y confianza se repetía. De este modo, parece que el miedo a participar en el aula ha ido disminuyendo paulatinamente a lo largo del curso

## **2. Exposición de un texto breve.**

- 1.3. Lectura individual de texto por parte de cada estudiante.
- 1.4. Trabajo en grupos pequeños.
- 1.5. Exposición conjunta de todos los miembros del grupo.

También en este caso la implicación de los estudiantes fue notable, e igualmente notable fue su deseo de realizar la exposición a pesar de la escasez del tiempo. Todo parece indicar que la dinámica mantenida a lo largo del curso en las sesiones de comentario de texto contribuyó a que al final del curso, la confianza y seguridad de los estudiantes estuviera ya reforzada.

El resultado de estas intervenciones y aplicaciones metodológicas ha sido muy positivo, lo que se revela mediante las siguientes evidencias.

1. La alta asistencia y participación en clase, también en las clases teóricas aunque, como es lógico, principalmente en las prácticas.
2. El grado de implicación de la gran mayoría de los estudiantes que han seguido el ritmo del curso a pesar de que éste ha estado presidido por una notable exigencia.
3. Los buenos resultados obtenidos en la evaluación final de la asignatura. Evaluación que fue precedida de las correspondientes evaluaciones parciales de los trabajos individuales de comentario de texto.
4. Dichas evaluaciones parciales ha contribuido, a mi parecer, a fomentar y mantener el deseo de saber de cada estudiante, en la medida en que se han sabido “seguidos” individualmente en su evolución. De hecho, los comentarios evaluados eran devueltos a los estudiantes con anotaciones por parte de la profesora, con el propósito de que tales anotaciones les ayudaran a mejorar.

### **ANEXO 3: Informe del Doctorando Guillermo Moreno Tirado**

(Contratado en el marco de la beca UCM – Santander Universidades, Personal con Contrato Predoctoral)

Se implementó en los seminarios prácticos de las asignaturas Antropología Filosófica II del Grado en Derecho y Filosofía, Grupo A1 y Metafísica II Grado en Filosofía, Grupo B2.

#### **Objetivos alcanzados**

- Mayor participación de los alumnos durante las sesiones.
- Independización del alumno del docente a partir de sus intervenciones (discusiones argumentadas sobre la materia en cuestión, en general, el sentido de textos de la historia del pensamiento que se encuentran en análisis durante las sesiones, con el docente y con sus propios compañeros).

**Valoración de lo alcanzado respecto al objetivo general del proyecto:** pérdida del «miedo» del alumnado a participar en el aula durante las sesiones y motivación del «amor» por la materia (logrando que el alumnado investigue autónomamente cuestiones no tratadas extensamente durante las sesiones, problematice los presupuestos del docente, etc.)

En general, la implementación de los principios del «método socrático» en las aulas ha dado buenos resultados en la realización del objetivo general que perseguía el proyecto; se percibió una mayor participación del alumnado durante las sesiones y los trabajos de evaluación que se pidieron al final de cada seminario práctico mostraron que un porcentaje elevado (más del 65% de los alumnos) había investigado autónomamente cuestiones y presupuestos de los cursos. Si bien el proyecto ha cumplido con sus objetivos, se han observado problemas muy graves de redacción en los trabajos. Este aspecto no se ha podido trabajar en el marco del presente proyecto, pero logrados los objetivos planteados, dicha deficiencia seguía persistiendo incluso en alumnos que se destacaban por sus intervenciones en el aula. Valdría la pena continuar la investigación en esta línea.

#### **La metodología empleada en el proyecto**

Se ha empleado el método diseñado para el proyecto, el método socrático, siendo el eje principal:

- propuesta de textos para el desarrollo temático de la asignatura,
- elaboración de la lista de «preguntas guía» para la lectura de los textos,
- petición al alumnado de un comentario de cada uno de los textos,
- corrección y devolución de los comentarios por parte del profesor,
- comentario de los textos durante las sesiones.



**Desarrollo de las actividades.**

Las actividades de las cuales ha constado el curso han sido:

- Lectura de textos y elaboración de un trabajo de comentario de este como trabajo previo de los alumnos fuera del aula.
- Previa corrección de los comentarios por parte del profesor, lectura de textos y comentario de estos durante las sesiones.

El desarrollo de las sesiones ha sido:

- petición de dudas referentes al texto correspondiente por parte de los alumnos, desarrollo y respuesta de estas,
- aclaración de los puntos complicados del texto (comprobado en los trabajos escritos),
- comentario del texto en colaboración con los alumnos mediante la utilización del método de «preguntas/respuestas»,
- comentario general, por parte del profesor, del tema a partir del trabajo durante las sesiones con los alumnos,
- entrega de un trabajo final; se dieron dos opciones: comentario de los textos del curso o ensayo libre sobre alguna de las cuestiones tratadas en las sesiones.

**ANEXO 4: Diagnóstico de situación y sugerencias de tratamiento: Informe Beatriz Bossi:**

**‘Eros y Fobos en el Aula: acerca de la necesidad de estar enamorado’**

(Comunicación presentada en la Jornada Eros y Fobos en el Aula del 23 de abril de 2018, Seminario 338, Facultad de Filosofía)

Este trabajo se inserta en un Proyecto de Innovación Docente que nace de una preocupación. Nuestros alumnos no participan mucho en clase, si lo comparamos con el grado de participación espontáneo de los alumnos de otras culturas y países. ¿Qué significa esa baja participación? ¿Por qué es importante participar en clase? ¿Para quién lo es? ¿Se trata de un deseo del docente para que pueda sentir que su clase ‘funciona’ y que sus alumnos están interesados en lo que se dice? Y si no participan en el nivel deseado, ¿es porque los estudiantes consideran que su papel ha de ser pasivo, sentados en una zona de confort que les resulta suficiente? ¿O es que simplemente están aburridos? ¿O distraídos con otros asuntos? ¿O no participan aunque quisieran hacerlo? Y si así fuera, ¿por qué no lo hacen? ¿por miedo al ridículo? ¿Cómo reducir el miedo a ser rechazado por otros? Y ¿por qué habría que combatir ese miedo?

Mi primera hipótesis es que un cierto número de estudiantes no conoce otra forma de estar presente en clase cuando llegan a la facultad, ese es el estilo de la educación en la mayoría de los centros de donde provienen y están convencidos de que su papel en clase consiste simplemente en escuchar y tomar apuntes, de cara a los exámenes. Alguna vez he pensado que los exámenes son copias en cuarto grado. El profesor copia en primer grado de los autores que lee para preparar sus clases; luego lo transmite, adaptándolo a su modalidad; el alumno copia en sus apuntes lo que él dice; y devuelve en sus exámenes lo que recuerda de ellos. Ese tipo de exámenes resulta penoso de escribir, me imagino, para el alumno que no pone nada suyo en él porque no ha asimilado esos contenidos como propios o porque no ha hecho una criba, un análisis personal de lo que ha recibido, y también son penosos de corregir, lo sé por experiencia, porque uno comprueba esta situación una y otra vez.

Y lo más triste sucede cuando habiendo uno explicado en clase el resultado de sus propios estudios (por ejemplo, contra el mito del intelectualismo socrático o contra el mito de que Parménides es exclusivamente el pensador del ser estático y Heráclito lo es, exclusivamente, del cambio) tiene que leer que Sócrates era un intelectualista ingenuo que creía que la virtud es cuestión de conocimiento, por lo que no tuvo en cuenta la cuestión de la educación de los hábitos para corregir las pasiones del alma, i.e. como si la interpretación standard que Aristóteles hizo del final del *Protágoras* fuese la única correcta y posible, lectura que los manuales de todos los tiempos siguen repitiendo para simplificar y como si no hubiera sido amigo de Eurípides, ni nunca hubiera asistido al teatro a ver sus tragedias, ni tampoco hubiese comprendido los ocultos motivos pasionales de su condena, o tiene que leer que Parménides postuló el ser estático y absoluto (como si no hubiese escrito la segunda parte del Poema) y que Heráclito solamente defendió el cambio permanente (como si no hubiera postulado el logos universal ni lo uno sabio que todo lo conduce). Y además de tener que leer estas y otras interpretaciones sesgadas y parciales, casi se ve obligado a aprobar al alumno

porque precisamente eso es lo que dicen los manuales... y él no ha venido a clase porque tiene cosas mejores que hacer y luego se ha leído un resumen de un compañero o del rincón del vago, y va pasando como una maleta por la cinta transportadora de su carrera universitaria. O bien uno lee, en casos muy excepcionales, alguna de sus interpretaciones con regocijo y asombro porque el alumno ha sabido recogerlas, pero al final descubre que el alumno tampoco ha plasmado las interpretaciones alternativas, ni por supuesto ha podido hacer un balance crítico entre ellas. Es decir que el alumno quiere quedar bien con el profesor. Lo cual es signo de dependencia. Y vuelta a deprimirse con la corrección de los exámenes.

Naturalmente un alumno de primer curso no está en condiciones de contrastar interpretaciones por su cuenta, pero sí puede plasmar un abanico de posibles lecturas, aunque más no sea, a partir de las opciones que el profesor mismo le presenta. Y eso, muy de cuando en cuando, sí ocurre. Entonces el profesor piensa que alguien ha escuchado y ha comprendido.

Al comienzo del curso, uno da su clase para ese potencial alguien que uno no conoce pero está seguro de que está sentado en su clase y que espera un desafío que pueda llevarlo más allá de la repetición y la erudición vacía... No sabemos cuál es el porcentaje de esos alumnos en cada grupo, pero hemos de esperar que sea elevado o en su defecto, que nosotros contribuyamos a elevarlo...

Hacer filosofía es pensar, qué duda cabe. Y el pensar es, por decirlo con Platón, el diálogo del alma consigo misma ante una pregunta o un problema no resuelto. Si no hay cuestión que resolver no hay nada que pensar. Siempre podemos 'simular' hacer filosofía, por razones inauténticas, por motivos ajenos a ella misma... pero hacer un simulacro de filosofar es traicionar la aspiración originaria, y engañarnos a nosotros mismos. Y lo peor es que condenamos a otros a formar parte de una vida inauténtica y a creer que la copia degradada es aquello en lo que consiste verdaderamente 'hacer filosofía'.

Pero es que sin tiempo para hacer preguntas y esperar respuestas no podemos hacer filosofía... sólo podemos crear el simulacro de que educamos en filosofía y ellos, pagando cada vez tasas más altas, se van sacando carreras, ahora hemos inventado el dos por uno, todo rápido, todo comprimido pero acorde con nuestra sociedad de consumo, rápida y superficial, y así ellos van coleccionando numerosos títulos con los que esperan encontrar un trabajo digno y acorde con su formación, que difícilmente llega.

Si el pensar es un diálogo del alma consigo misma, para provocar el pensar hay que contar con preguntas significativas, i.e. preguntas auténticas. Esas preguntas y el examen de sus alternativas respuestas son el esqueleto formal que sostiene la estructura de los diálogos de Platón. En ellos se quiere mostrar cómo el pensamiento se va desplegando en la acción dramática. Por eso, en sus diálogos el discurso racional es el esqueleto, pero no sólo se habla y se razona... El esqueleto va revestido de músculos, nervios y tendones, es decir, afecciones, temores, amores, celos, envidias, toda una gama de emociones y pasiones que mueven a los personajes. Por eso hay ironías, silencios elocuentes, burlas, sarcasmo y mitos dirigidos al niño que todos

llevamos dentro. De modo que los personajes piensan y sienten. Y estas dos facetas están íntimamente relacionadas. Los personajes piensan según sienten y sienten según piensan.

Cuando un personaje que es interrogado por Sócrates no consigue llegar a una definición de una virtud determinada como la valentía o la justicia o la moderación, y el diálogo parece que acaba en aporía, lo que se pone de manifiesto es que ese personaje probablemente carece de esa virtud. Si no tiene experiencia vital de ella no puede tener una opinión verdadera sobre ella, pero en el transcurrir del diálogo puede acercarse a ella, en pensamiento y en vivencia. Puede acabar por tener una actitud en pro de la virtud...como ocurre al final del *Cármides*. Sócrates manifiesta cierta predilección por ese hábito de preguntar precisamente a los personajes en los que esa virtud particular 'brilla' por su ausencia. Y sin embargo, el diálogo trasluce lo que sucede cuando no se tiene esa virtud. Como un técnico de laboratorio, el intérprete puede revelar el negativo y reconstruir la imagen positiva de esa virtud.

Lo que está claro es que Platón se resiste a ofrecernos el producto terminado. Cuando Sócrates pone sus preguntas a cualquiera de los muchos personajes incapaces de satisfacer el desafío, Platón no trabaja en vano. Esta es su estrategia para que el lector se vea involucrado y se ponga a pensar en los acertijos que deliberadamente deja en sus manos.

Ser interrogado filosóficamente es quizás uno de los más altos honores y servicios que alguien nos puede hacer. Porque la pregunta despierta lo mejor de nosotros, activa nuestra capacidad de pensar, lo que nos define como humanos y lo que nos causa el mayor de los placeres a los que podemos acceder trabajosamente.

En ediciones anteriores del proyecto docente sobre el método socrático me centré en el aspecto inquisitivo que el método propone. En esta comunicación me gustaría centrarme en el trabajo de ocultamiento, silencio y pausa que el docente, demasiado propenso a hablar, explicar y desarrollar, debe hacer para que el estudiante se involucre en el proceso del pensar. Un trabajo deliberadamente negativo, que encuentra su motivación en el desarrollo del estudiante, desde el convencimiento en su capacidad de progresión. Dentro de ese marco, la tesis que quisiera defender es que la aparente apatía puede ser combatida con el planteo regular y sostenido de desafíos intelectuales a los estudiantes, por parte de quien se los pone a sí mismo (y este creo que es el aspecto pedagógico de todo el trabajo de investigación que hacemos los docentes) en tanto que el temor a no poder aportar nada a la clase, puede ser superado desde la mirada confiada del docente que conoce y estima a sus estudiantes, al menos en el sentido amplio de imaginar que son capaces de encontrar respuestas, desenmarañar complejidades, captar lo sustancial y descifrar enigmas. Tomar conciencia de Eros, en esta acepción platónica, es percatarse de la libertad propia y romper con la dependencia absoluta del poder ajeno.

## II

Tal vez los poetas griegos ya se habían dado cuenta de que el amor y el miedo están emparentados y por ello, los hicieron hermanos. Como si para poder oponerse mutuamente con igual vigor fuese necesario partir de los mismos padres antagónicos.

El miedo separa, el amor une. La guerra destruye y el amor construye. Pero ambos tienen un papel que cumplir, como obstáculo que debe ser superado o como fuerza aliada que renueva.

Eros despierta el deseo con sus disparos de flecha y Fobos inhibe todo deseo. Eros es la fuerza vital que en Platón mueve al amante a subir la escala para alcanzar la esplendorosa visión de la belleza, y la Forma misma de Belleza, en tanto que Fobos retrasa o impide la progresión de la investigación. Sin embargo, estos poderosos dioses contrarios, no están solos, sino que cada uno cuenta con otro hermano que lo acompaña en su misma dirección, y los cuatro son hijos de una extraña pareja de amantes consolidados.

Como Afrodita era tan bella, Zeus la casó con Hefesto<sup>1</sup> para evitar que el deseo que provocaba la diosa crease conflictos violentos entre los dioses. Pero Hefesto era tan feo que al nacer Hera lo tiró del Monte Olimpo y le provocó una cojera. Severo, rengo como la mayoría de los herreros de entonces (debido a la arsenicosis que les provocaba el trato con el arsénico que usaban para endurecer el bronce), y malhumorado, el dios del fuego y de la fragua no pudo retener a su esposa. La diosa del amor, el placer, la belleza y la procreación, tuvo amores con muchos de los dioses griegos, pero su amante más famoso y constante (durante toda su vida matrimonial y más allá de ella) fue Ares, el dios de la guerra. De esa unión nacieron Eros y Anteros por una parte y Fobos y Deimos por la otra.

Fobos (el miedo) y su hermano gemelo Deimos (el terror) salen al padre, ya que estos jovencitos estaban encargados de conducir el carro de Ares hacia la batalla aterrizando al enemigo con el objetivo de bloquearlo para conseguir la victoria. Algo que podríamos comparar al himno guerrero de los All Blacks de Nueva Zelanda, abriéndose paso ante el equipo adversario con un montaje sincronizado de gritos, muecas y gestos agresivos, para disminuir su confianza.

Por otra parte, Eros y Anteros representan al amor que hiere y al amor que nace como respuesta del primero. Cansado de tan prolongada infidelidad, Hefesto consiguió atrapar a los amantes *in fraganti* usando una red metálica que él mismo tejó y luego convocó a todos los demás dioses y diosas para que se burlasen de ellos; de esta relación prohibida y ridiculizada nació una hija muy particular, Armonía, la hermana pequeña entre las fuerzas opuestas del amor y el temor.

### III

Eros en Platón ha sido definido como ese «gran *dáimon*» del *Banquete* (202e) intermedio entre dioses y hombres, que mueve el alma hacia la filosofía, que la despierta

---

<sup>1</sup> Hefesto era bastante feo, y estaba lisiado y cojo. Caminaba con la ayuda de un palo y, en algunas vasijas pintadas, sus pies aparecen a veces del revés. En el arte, se le representa cojo, sudoroso, con la barba desaliñada y el pecho descubierto, inclinado sobre su yunque, a menudo trabajando en su fragua. La apariencia física de Hefesto indica arsenicosis, es decir, envenenamiento crónico por arsénico que provoca cojera y cáncer de piel. El arsénico se añadía al bronce para endurecerlo y la mayoría de los herreros de la Edad de Bronce habrían padecido esta enfermedad.

como pasión amorosa por el conocimiento. Ya no es hijo de Afrodita y Ares sino de Poros (el Recurso, hijo de Metis, la diosa del Consejo, aunque también del truco y la trampa) y de Penia, la astuta pobreza que se aprovecha del sueño de Poros para hacerse con un hijo suyo. Este ser intermedio entre dioses y hombres es seco y duro, va descalzo y duerme al raso, siguiendo la naturaleza mendicante de su madre, pero se parece a su padre en la búsqueda de lo bello y bueno; es valiente y un incansable cazador que siempre está tramando alguna estratagema; deseoso y competente buscador de la verdad, un prestidigitador, un brujo, que hace gala de artificiosos discursos. Muere y renace con facilidad y frecuencia. Planta el deseo y al mismo tiempo provee al amante del ingenio necesario para que encuentre medios y estrategias en su cometido. Por eso Eros es, en la trasposición platónica, el deseo de conocimiento que se sabe consciente de su ignorancia (203d-e) y un personaje muy parecido, lo habréis notado, al propio Sócrates.

En el *Fedro*, Platón presenta, como sabéis, el proceso de enamoramiento del maestro de filosofía, quien siente un arrebató doble de pasión: locamente atraído por la belleza del cuerpo del joven, no ama menos la potencial belleza de su alma. La visión de la belleza del muchacho despierta en él el recuerdo dormido de la visión de la belleza en sí misma que el alma del filósofo logró alcanzar en directo antes de encarnar y lo inunda el deseo de educarlo, i.e. de intercambiar con él belleza por belleza. Para Platón no hay felicidad más alta que aquella que consiste en amar locamente a los jóvenes con filosofía. No con sensatez, sino con locura. Pero se trata de una locura muy peculiar, es una divina locura...

En la escena inicial del diálogo, Fedro manifiesta una visión muy pobre del amor y de sí mismo. Tan patética que pretendía encontrar su gozo en complacer sexualmente a quien no lo amase, a quien lo dejase en absoluta libertad y no lo agobiase con regalos, poemas y persecuciones. Al principio Sócrates parece seguirle el juego, inclusive acepta componer un discurso en contra del amor dependiente y agobiante... pero se resiste a defender el amor frío e indiferente. A pesar de las pistas que le ofrece en contra de su deseo, Sócrates no consigue persuadirlo de su error. Y es que Fedro no sólo está enamorado de su tesis sino que está enamorado del autor de tan perversa idea, el sofista Lisias. Perdiendo casi toda esperanza, Sócrates decide tomar distancia. Anuncia a Fedro que cruzará el río para volver a la ciudad. En ese momento, milagrosamente, Fedro da un giro, se despierta de su hechizo y le ruega cariñosamente que se quede. Promete escucharlo. Por primera vez muestra interés por lo que Sócrates pudiera decirle. Y entonces Sócrates le cuenta el famoso mito del alma como carro alado, con su inagotable contenido simbólico.

En mi opinión, el objetivo del mito en la acción dramática es hacerle sentir a Fedro que el alma humana, incluida la suya, proviene de un lugar maravilloso en las espaldas del mundo, en el que tiene acceso, junto con los dioses, a las mejores visiones. Tan sublime origen lo llama a un destino terrestre alado, un destino que no puede consistir en convertirse en un instrumento sexual de otro. En cambio, quien merece su atención es aquel que lo quiera bien, como dicen los italianos cuando aman de verdad: 'ti voglio bene'. En términos platónicos, el amante por excelencia es el filósofo, capaz de proponerle altos vuelos e intrépidas escaladas, quien lo rete a interrogantes y lo acompañe en sus ascensos y descensos.

Lo que para mí significa este mito es que no podemos hacer filosofía sin estar enamorados, sin despertar a Eros en nosotros, en caso de que se haya quedado dormido...

Estar enamorado significa, en primer lugar, saber que uno no sabe. Y desear saber. Ponerse en marcha para encontrar hallazgos que nos sorprendan lo suficiente como para sentir el deseo de comunicarlos. Pero esa comunicación no debe limitarse a una transmisión de contenidos, sino que ha de ser planificada como una propuesta de actividades de búsqueda. Se trata de enseñar a buscar y a encontrar sus propias preguntas, elevando nuestro nivel de demanda, en la confianza de que nuestros estudiantes serán capaces de encontrar mejores respuestas, mientras los acompañamos en su camino.

Los delirios eufóricos provocados por Eros nunca suprimirán el yo, al contrario, lo liberarán y elevarán. De Eros en verdad procede toda puesta en marcha auténtica. El amante se aparta de los menesteres formales y se vuelca hacia el divino conocimiento hasta ser tachado de perturbado por quienes no se han dado cuenta de que está imbuido por un dios (*enthousiázōn*). A través de la *manía* erótica llegan a los hombres los mejores bienes.

Eros es un poder que atrapa y domina, y al mismo tiempo libera del poder de los dioses antiguos, de la dictadura de la educación rutinaria y erudita a ras de tierra que no se atreve a emprender el vuelo del pensar. Quien es habitado por Eros se animará a adentrarse por terreno desconocido como un explorador movido por su inspiración. Eros, por tanto, no embotará el pensamiento; lo alentará.

Se aleja así Platón del suelo seguro donde el alma se sitúa *en* los resultados y se deja llevar por sus poderes personales para centrarse en su propia actividad. El alma ahora se halla dentro de sí misma; separada de las cosas de las que no tiene necesidad. Si los dioses antiguos marcaban el trillado camino, ahora el amante debe abrir la senda, porque el Eros platónico no lo conducirá directamente a su objeto, sino que este habrá de ir por un camino sinuoso que se irá revelado en su misma andadura. Eros abre horizontes al enamorado, algunos serán fructíferos y otros lo llevarán a vías muertas que habrán de ser desandados. Pero quien se crea sabio, quien repita sus clases idénticas año tras año, estará anclado en puerto, habrá cerrado la puerta de la caverna, y, no estando enamorado, no podrá inspirar filosofía alguna en sus estudiantes.

Para hacer buenas preguntas hay que habérselas hecho a uno mismo, haber encontrado algún resultado y haber sido capaz de ocultar las respuestas durante el tiempo necesario para que los estudiantes ofrezcan las suyas. En otras palabras, hay que hacer investigación, saber que en cualquier caso uno se deja mucho sin averiguar, ser lo suficientemente duro para no soltar prenda, y no necesitar que los estudiantes admiren al profesor por sus conocimientos ni por su condescendencia. Se necesita ser capaz de resistir sus quejas, adulaciones y antipatía. Se necesita callar para que ellos hablen. Se necesita saber volar para entrenarlos en el vuelo del pensar. Esta madurez emocional y esta valentía, creo, pueden contribuir a ayudar a los estudiantes en su camino.

El amante desea procrear en el bello amado (206b). El profesor puede ver la belleza potencial del alma del estudiante y desde esa mirada anticipada desea que el estudiante proyecte su viaje, salga de caza, experimente los caminos que no llevan a ninguna parte y logre hallar el modo de realizar un itinerario personal que lo lleve a explorar su trozo de *terra incognita* y lo devuelva a casa con sus propios frutos. Desde esa anticipada confianza del otro, el estudiante puede aventurarse a emprender su investigación.

#### IV

Si el amor es bello, el miedo es temible (*Cármides*, 167e-168a). El miedo consiste en una emoción que se produce ante la expectativa de lo que se considera un mal, del que naturalmente deseamos huir (*Protágoras*, 358d-e). En Platón las emociones están íntimamente ligadas a nuestros juicios y opiniones. Un alma que toma distancia de los caprichosos deseos de su cuerpo conversa con los deseos, pasiones y miedos como si fueran cosas diferenciadas (*Fedón*, 94d). Sólo el alma racional está en posición de evaluar lo que es mejor para el alma en su conjunto, y así puede darle a cada parte la mejor satisfacción de su deseo, porque la razón no ha de gobernar para sí misma sino para el conjunto (*República*, 441e). Conjunto que, como recordaréis, está formado por tres partes, podrían ser más o menos, pero Platón se contenta con tres: el apetito<sup>2</sup> o deseo de comida, bebida y sexo, el impulso emocional o *thumós* y la razón.

En general la parte ‘emocional’ o *thumós* es más afín a la razón que el apetito. Ubicado en el pecho, solo separado de la cabeza por el istmo del cuello, está situado tan cerca de la razón que puede oír el logos antes de que se dirija a él (*Timeo*, 70a2-b5). Así llega a tener creencia de lo que la razón ‘sabe’ de un modo semejante a la manera en que el valiente preserva lo que la razón prescribe acerca de lo que ha de temerse o lo que no (*Rep.* 442b10-c2).

Por tanto la diferencia entre el cobarde y el valiente no reside en que el valiente no tiene miedo a nada, sino en que sabe lo que hay que temer y lo que no. Por decirlo claramente, tiene el miedo que hay que tener. Y por ello vigila para que ese mal no se realice en él. Para Sócrates el peor mal es la ignorancia y por ello hay que temerla y hay que vigilar no vivir en el auto engaño, no creer que uno sabe lo que ignora.

¿Qué es lo que creen saber los estudiantes que no participan en clase? Probablemente que no tienen nada que decir, porque creen que no pueden aportar nada del asunto a la clase. Quizás no pueden porque no se han leído las respuestas supuestamente ‘correctas’ de otros. Esto sería absolutamente correcto si el único tipo de aporte que valiera la pena fuese el aporte de un contenido. Pero muchos de nuestros estudiantes ignoran que pueden aportar una pregunta, una sospecha, una hipótesis o una crítica.

---

<sup>2</sup> ¿Qué gobierna los estados cognitivos que integran las emociones y deseos no racionales? Sócrates los atribuye a ilusiones visuales en la *República* (602c-603a). Y en el *Timeo*, curiosamente considera que la razón puede enviar pensamientos correctivos al apetito por medio de impresiones que, recibidas por el hígado como si fuera un espejo, se reflejan en imágenes (71b3-5). Platón parece reconocer al fin que el apetito responde mejor a la imaginación sensitiva que a los pensamientos abstractos. El apetito puede consentir o aceptar los discursos racionales, una vez que han sido traducidos a imágenes seductoras o inhibidoras.



Quizás ellos creen que lo único importante es el contenido, el resultado, lo que ya está pensado, escrito y repetido de sobra. Que viene a coincidir con lo que no se han leído y preparado para la clase, que está asignado en la bibliografía.

Y no se les ocurre pensar que lo importante es el proceso del pensar. Porque sin ese proceso de diálogo del alma consigo misma, no habría nada escrito, nada dicho, nada sabido. Todo lo que el hombre produce, desde un poema hasta un cohete, ha tenido que nacer en la mente, antes de hacerse realidad.

Si queremos que haya nuevas respuestas, si queremos que nuestros estudiantes piensen por sí mismos, tenemos que promover el pensar en la clase. Tenemos que hacer pausas prolongadas, incómodas, irritantes. Incluso aterradoras. Tenemos que usar el miedo para combatir el miedo. Crear pausas que los dejen 'sin' la respuesta, sin el efecto esperado de llenado o trasvase de siempre. Hay que romper la expectativa mental del estudiante que está cómodamente asentado en la seguridad del desenlace previsto de la clase en el aula cuando se supone que la pregunta es retórica, y que el profesor, antes o después, ya lo dirá todo. Si me permiten la informalidad, me imagino que el proceso secreto del pensamiento del joven de mi estereotipo es aproximadamente el siguiente: 'el profesor ha hecho una pregunta, no tengo ni idea, luego, no tengo nada que decir, pero es cuestión de un segundo, porque naturalmente el profesor se responderá su pregunta inmediatamente, tú tranquilo que la clase continúa, y aquí no hay nada que pensar'. Necesitamos pausas que los dejen con las manos vacías. En la confianza inquebrantable, obcecada, absurda de quien está locamente convencido acerca de su capacidad para pensar algo.

Naturalmente, no estoy diciendo que no haya que leer la bibliografía o que no deban preparar la clase junto con el profesor. Todo lo contrario, el pensar no nace de la nada, sino a la sombra de los grandes pensadores... Pero es preciso hallarse en la falta, en la negatividad, en el vacío, en la pobreza de Penía, la madre de Eros, para que el deseo se incremente y ella se decida a arrimarse al recurso, a acercarse a Poros dormido y embriagado, para hacerse con un hijo suyo, i.e. para dar a luz un pensamiento propio.

Vivimos en un mundo donde abunda la información y los recursos bibliográficos son increíblemente accesibles. Esta sobreabundancia de profesores que enseñan contenidos y de recursos informáticos fácilmente al alcance de la mano puede provocar una indigestión. Puede hacer creer que todo está ya dicho y pensado y que lo único que queda por hacer es meter el material penosamente en la memoria y volcarlo penosamente en una hoja de examen, que será penosamente corregida por el penoso profesor.

Según Platón, la mayoría de las emociones y deseos es mixta, en el sentido de que implica un cierto placer y un cierto dolor. El temor no es una excepción, hay un dolor asociado a un mal que se espera (por ejemplo, el temor al ridículo de hablar en clase y no dar con la respuesta correcta) y hay un placer asociado al enfrentarse al riesgo del peligro y superarlo (por lo que imagino que hay un público para las películas de terror). El placer también puede estar ligado a la incierta anticipación del alivio de los temores o del logro de lo que se desea. En el caso del temor ignorante, es decir, del temor que se funda en una creencia errónea, el valor del placer y del dolor están invertidos. Lo que

debería procurar placer produce dolor y lo que debería producir dolor procura placer. Por eso es necesario revisar estas creencias.

Me explico. El problema de la situación precedente es que los estudiantes, al parecer, no perciben como un verdadero mal el verse privados del placer de pensar y de participar en forma personal, experiencia imprescindible para ganar deseo y confianza, con tal de salvarse del dolor de la exposición del yo al error, experiencia igualmente imprescindible para avanzar en todo proceso.

Naturalmente objetaréis que la situación no puede revertirse simplemente por medio de la estrategia de las pausas y del silencio. Podríamos pasarnos el curso entero en silencio... Obviamente, es necesario crear un clima favorable y seguro para incentivar la confianza en la posibilidad de equivocarse, sin ser censurado por el docente ni por los compañeros. Y recompensar la participación aunque pueda parecer trivial o inclusive errónea. Cuestionar la respuesta con una nueva pregunta para el mismo emisor, es la clásica estrategia socrática, hacer pensar más profundamente en las implicancias o consecuencias contradictorias de la misma puede ayudar a pensar a toda la clase. Pero también se pueden incentivar las 'ayudas' externas para sostener una respuesta o para continuar en el proceso del análisis de las derivaciones de esa respuesta.

Un ejemplo típico de indiferencia pasiva extrema es el momento de las exposiciones o presentaciones de los compañeros. Algunos docentes intentan disminuir sus efectos asignando a una parte de la clase el papel de 'abogado del diablo' que ha de criticar negativamente lo que se dice y el papel de 'abogado defensor' a la otra parte de la clase. La estrategia me parece adecuada para estimular la atención e incentivar una cierta interacción. Pero puede resultar algo artificioso en el caso de que un estudiante que está en uno de esos dos bandos realmente necesite ejercer el papel contrario al asignado, por lo que es preciso conceder la posibilidad de 'cambiar de bando' (literalmente ir a sentarse en el bando contrario) si fuera necesario. Lo ideal, naturalmente es que una vez leído el material que se va a presentar, y en función del tipo de intervención que se va a realizar, se decida a cuál bando cada uno prefiere asignarse, sin excluir la posibilidad del cambio de bando si fuera necesario.

Para poder estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos y a expresar sin miedo sus pensamientos tentativos, es preciso que el docente experimente el placer de hacer investigación, y que logre establecer una relación armoniosa y esencial entre este papel y su papel de educador como entrenador del pensar.

Cuántas veces hemos oído decir a los colegas que aman la investigación pero detestan las clases. O lo hemos dicho o pensado. Creo que esto se debe al hecho de que la docencia se concibe exclusivamente como una transmisión de conocimientos, i.e. de unos contenidos elementales que deben ser entregados a otros tal como uno los recibió, dogmáticamente, y que los alumnos a su vez han de devolvernos en los exámenes, de igual modo, en forma lo menos alterada posible. Este ejercicio mecánico, pesado y terrestre no guarda parecido con el vuelo erótico de la investigación. Pero, os pregunto: ¿es así como debemos pensar la docencia?

Si pudiéramos encarar la docencia como un desarrollo en el que el docente, una vez fijado su discurso sobre sus temas, se decide a retroceder en su memoria hasta alcanzar las preguntas esenciales que lo llevaron a interesarse por tales asuntos y a recoger las distintas alternativas con las que él mismo se enfrentó en el camino de los senderos que se bifurcan, para ofrecerlas como desafíos a sus alumnos, nos podríamos salvar quizás del agobio de las clases cerradas y obsesivamente centradas en los contenidos sin atender a los procesos y disposiciones que nos pueden llevar a pensar y a investigar, i.e. a aprender algo.

Enseñar es, habiendo aprendido, volver a hacer el viaje, pero esta vez como guía de otros. Conociendo las respuestas y el camino, se trata de simular que uno los ignora. Tengo para mí que ese es el significado profundo de la insistente negación de conocimiento por parte de Sócrates, en la acción dramática de los diálogos platónicos. Jugando a que uno ignora las respuestas, acepta dejarse llevar, hasta cierto punto y provisionalmente, por los senderos perdidos, por las callejuelas sin salida, i.e. acepta toparse con aporías que aparentemente cierran el paso, con tal de seguir el curso del pensar ajeno para encauzarlo suave pero firmemente hacia pistas más prometedoras... esas que uno sabe, seguro o casi seguro, que conducen a puerto. En el contexto de ese juego algo loco y arriesgado, el estudiante tiene la oportunidad de enamorarse, de sufrir la herida de la flecha de Eros, i.e. de experimentar el vacío de algo que a la vez le falta y le interesa. Y el docente tiene la oportunidad de sentir la satisfacción de entregar redes y cañas, escatimando el pescado.

Este proceso, naturalmente, requiere de mucho más tiempo que el que consume la simple exposición de los contenidos y de un grupo reducido de alumnos, cuyas respuestas puedan ser atendidas y continuadas en nuevas preguntas. Pero si conseguimos crear las condiciones de posibilidad para ese tipo de clases, y ensayamos de cuando en cuando estas estrategias, creo que estaremos en condiciones de hacer un trabajo con futuro y de participar de la locura divina de amar filosóficamente a nuestros jóvenes.

Para concluir quisiera decir que la reducción a la que nos ha obligado la manera peculiar como se ha implementado el así llamado 'plan Bolonia' en esta Facultad, (llevando a todas las historias de la filosofía de 9 meses de clases a 3 y las lenguas clásicas de dos cursos anuales a 3 meses) es, en mi opinión, dramática, porque de tanto aligerar el contenido, los profesores de las historias, los que damos las bases contextuales de cada período y una visión de conjunto de cada gran filósofo del período en cuestión, podemos correr el riesgo de acabar perdiendo la sustancia, que no es otra cosa que la actividad misma del pensar. Podemos creernos que este simulacro de educación *express* es suficiente. Pero si no se introduce el pensar en algún momento de este proceso, no veo cómo podemos pretender estar haciendo filosofía.

Toda educación sería requiere de un tiempo de maduración, un tiempo para elaborar los contenidos y llevarlos a un mayor nivel de comprensión. Como el buen vino, no se puede apresurar su maduración, sin echarlo a perder.

## ANEXO 5: Informe Prof. García Norro

En la asignatura de “Complementos de Filosofía: La Filosofía en su historia”, del *Máster de Formación del Profesorado*, dedicó varias sesiones a analizar la posibilidad de trasladar el *método socrático* a los distintos niveles de la enseñanza secundaria, a prever posibles obstáculos de su implementación y ensayar *teóricamente* estrategias para vencerlos. Entre estos obstáculos, sobresalía el *temor* de los estudiantes de secundaria a hacer el ridículo. Se discutió y se llegó a la conclusión de que en estos niveles el *ante quién* de *ridículo* no era tanto el profesor como los propios *compañeros de la misma edad*. Como estrategia posible que ayudase a mitigar este temor al ridículo se diseñó una actividad consistente en explicar las razones de elección de las fotografías que se suben a las redes sociales o sirven de perfil en ellas. ¿Qué suele generar los “I like it” y otras respuesta de aprobación o desprobación? ¿En qué medida los usuarios de estas redes sociales pueden justificar verbalmente sus aprobaciones? La idea fundamental era distinguir, como ya propuso Roland Barthes, entre *punctum* y *studium*, partiendo de la suposición de que la perspectiva del *punctum* resultaba más asequible a la mayoría de los estudiantes y les podía generar la confianza necesaria para después desenvolverse en la perspectiva del *studium*. “Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta estrategia durante el periodo de prácticas de los estudiantes del máster ha sido bastante dispar. No obstante, la actividad ha tenido el efecto de concienciar a los futuros profesores de secundaria de la necesidad de establecer procedimientos que permitan a los estudiantes de Bachillerato y ESO de superar su temores a participar en las diversas formas que adquiere el método socrático.

**ANEXO 6: Breve recensión sobre Eros y Fobos en el aula**  
**Fernando Bolado Olea**  
**(Alumno del Master de Estudios Avanzados en Filosofía)**

Se nos presenta la interesante tarea, a los propios alumnos, de hacer a su vez interesante la docencia filosófica. La primera pregunta que surge al respecto: ¿es verdaderamente una tarea que debe llevar a cabo el alumnado? Sin duda, me parece el gran acierto de la propuesta *Eros y Fobos en el aula*. La educación no puede ser entendida como una entrega de un conocimiento por parte de aquél que ya la posee a otro que la desea. Tampoco como un atajo que permita “hacerle trampas” al proceso natural de aprendizaje. Sólo se camina andando, y sólo se aprende... enseñando. Si las clases se simplifican en una sola dirección, la que se dirige del profesor al alumno, ¿cómo, uno sólo dando y otro sólo recibiendo, alcanzará el alumno a comprender todo eso que no se encuentra en los manuales didácticos? Si por algo podemos comenzar a definir al profesor, que sea partiendo de este hecho: consiste en la antítesis del manual. El profesor tiene todo eso que por definición los manuales obvian. ¿Cómo hacer que un alumno alcance eso que sólo tiene el profesor y jamás el manual didáctico? Sin duda, haciéndole partícipe de las labores docentes. *Eros y Fobos* no sólo ha consistido en un seminario en el que profesores y alumnos se han vuelto indistinguibles a la hora de compartir ciertos conocimientos. Este intercambio en ningún momento ha tenido el objetivo de afirmar o negar cosas que ocurrieron o dejaron de ocurrir, o interpretaciones más o menos adecuadas, sino *hacernos pensar*. *Eros y Fobos* representa esa vía didáctica que hace de las clases cotidianas una forma de participación que va más allá de que los propios alumnos expliquen ciertos contenidos a otros alumnos. Cuando un compañero expone el diálogo platónico que le corresponde yo me autocuestiono cómo lo habría propuesto yo, por dónde habría comenzado, qué habría tratado con más énfasis y con menos, aprendiendo al comparar mi propia forma de exposición con la que mi compañero está realizando. Esto me parece lo más sugerente de la propuesta: un alumno aprende más pensando en cómo enseñar algo que en cómo memorizarlo. De hecho, confieso que sólo he aprendido sobre los autores que más me interesan cuando “me han obligado” a realizar un trabajo y una exposición, para la cual he debido reorganizar absolutamente todo lo que creía saber sobre el autor en cuestión, reproblematicarlo y adaptarlo a una exposición que pueda ser comprensible por aquél que no conoce al autor y el texto. Al mes

o dos meses te percatas de la soltura con la que, después de realizar este tipo de tareas, puedes abordar el contenido de un filósofo, compararlo con otros, o incluso plantear alguna propuesta de interpretación. Sin haberlo enseñando previamente, no puedes plantearte conocer a un autor porque, quizás, antes de hacerlo no sabías lo que no sabías de él. Así, considero este tipo de iniciativas muy potentes e interesantes porque rompen con el esquema habitual de seminarios que recuerdan a la *lectio* medieval e impulsan una compenetración total entre la figura del profesor y del alumno.